



**Máster Universitario en Formación del Profesorado de
E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas**
Curso Académico 2014/15

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO E
IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE SUS HIJOS Y EN LAS RELACIONES FAMILIA-CENTROS
ESCOLARES**

Autor: Jesús Sánchez Jiménez

Directores: Óscar E. González López/Isabel López Cobo

Convocatoria Ordinaria 15 de junio de 2015

VºBº Directores:

Fdo.: Óscar E. González López/Isabel López Cobo

El/La Estudiante:

Fdo.: Jesús Sánchez Jiménez

TRABAJO FIN DE MÁSTER
RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO E
IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE SUS HIJOS Y EN LAS RELACIONES FAMILIA-
CENTROS ESCOLARES

ÍNDICE

Resumen	1
Agradecimientos.....	2
1. Introducción general.....	3
2. Fundamentación teórica.....	6
2.1 Estado del arte	6
2.2 Marco teórico	9
3. Metodología	15
3.1 Definición del problema de investigación	15
3.2 Objetivos del estudio	15
3.3 Hipótesis	15
3.4 Variables del estudio	16
3.5 Diseño de la investigación.....	19
3.5.1 Contexto del estudio	19
3.5.2 Acceso al campo	22
3.5.3 Población y muestra	23
3.5.4 Temporalización	24
3.5.5 Personal implicado y recursos necesarios.....	26
3.6 Instrumentos de recogida de datos utilizados	26
3.7 Tratamiento de datos	29
3.7.1 Correlaciones bivariadas	30
3.7.2 Regresión lineal múltiple.....	30
3.7.3 Prueba de Mann-Whitney	30
3.7.4 Prueba de Kruskal-Wallis	31
3.7.5 Prueba de Chi cuadrado de Pearson.....	31
4. Resultados obtenidos.....	32
4.1 El uso de un lenguaje amplio en la relaciones familias-hijos/as y su influencia en el rendimiento académico	32
4.2 El establecimiento de rutinas por las familias a sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico	34
4.3 El establecimiento de metas por las familias a sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico	38
4.4 La implicación de los padres en la realización de las tareas para casa de sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico	39

4.5	Existencia de comunicación continua entre las familias y el profesorado y su influencia en el rendimiento académico de sus hijos/as.....	41
4.6	Conocimiento por parte de las familias de los amigos de sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico	43
4.7	Otros resultados	44
5.	Conclusiones.....	48
5.1	Futuras líneas de investigación.....	49
6.	Bibliografía	51
	Anexo I. Cuestionario	57
	Anexo II. Carta a las familias.....	59

TRABAJO FIN DE MÁSTER

RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE SUS HIJOS Y EN LAS RELACIONES FAMILIA- CENTROS ESCOLARES

RESUMEN

Numerosas son las causas que producen un bajo rendimiento académico del alumnado, sin embargo en la mayoría de los estudios se toman en consideración tres factores clave: familia, profesorado y alumnado. En relación a la familia, varios son los estudios que afirman que el rendimiento académico del alumnado se ve influenciado por el grado de implicación de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y en las relaciones familia-centro escolar. En este estudio de investigación se pretende identificar cuáles son las principales variables que definen esta implicación de las familias y cómo estas variables influyen en el rendimiento académico, analizándose los beneficios e inconvenientes que aporta dicha implicación. Como instrumento de recogida de datos se ha empleado un cuestionario que fue remitido a los padres. El análisis de los resultados obtenidos muestra como, para la muestra considerada, en algunos casos se coincide con lo obtenido en investigaciones previas y en otros casos no.

Palabras clave: rendimiento académico, relación familias y centros escolares, implicación parental

ABSTRACT

Numerous are the causes of poor academic performance of students but in most of the studies are taken into account three key factors: family, teachers and students. In relation to the family, there are several studies that suggest that the academic performance of students is influenced by the degree of involvement of families in the teaching-learning process of their children and the family-school relations. This research study aims to identify which are the main variables that define the involvement of families and how these variables influence academic performance, analyzing the benefits and disadvantages of such involvement brings. As data collection instrument was used a questionnaire which was sent to the parents. The analysis of the results show, for the sample considered, in some cases they agree with others obtained in previous research and in other cases not.

Keywords: academic performance, relationship families and schools, parental involvement

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a mis directores de TFM, Óscar E. González López y Dra. Isabel López Cobo su desinteresada ayuda, orientación, paciencia y comprensión, ya que sin ellos la realización de este trabajo de investigación no hubiera sido posible.

Asimismo, agradecer a mi profesor-tutor de prácticas, Fermín Martín Velasco, su implicación y ayuda, ya que sin él difícilmente se hubiera podido llevar a cabo la toma de muestras.

Y por supuesto, agradecer a mi familia, y en especial a mi esposa, la comprensión y el apoyo incondicional brindado en todas las metas que me propongo en la vida.

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

Uno de los problemas más graves de los que adolece nuestro sistema educativo en la actualidad es, sin lugar a dudas, el bajo rendimiento académico de un importante porcentaje del alumnado, siendo las causas que lo provocan muy variadas y complejas (intelectuales, motivacionales, actitudinales, contextuales, etc...). En el último informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés “Programme for International Student Assessment”) publicado, correspondiente al año 2012, puede comprobarse como el rendimiento de los alumnos españoles en matemáticas, lectura y ciencias permanece por debajo de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Unión Europea.

En el caso concreto de matemáticas, con 484 puntos, el alumnado español se sitúa entre los puestos 31 y 36 de los 65 países y economías participantes en la realización del informe, manteniéndose, al igual que en años anteriores, por debajo de la media. En el caso de lectura, también se encuentran por debajo de la media con 488 puntos, situándose entre los puestos 27 y 35. Por último, y en lo relativo a ciencias, los alumnos españoles tuvieron una puntuación de 496 puntos, lo que los sitúa igualmente por debajo de la media, entre los puestos 26 y 33.

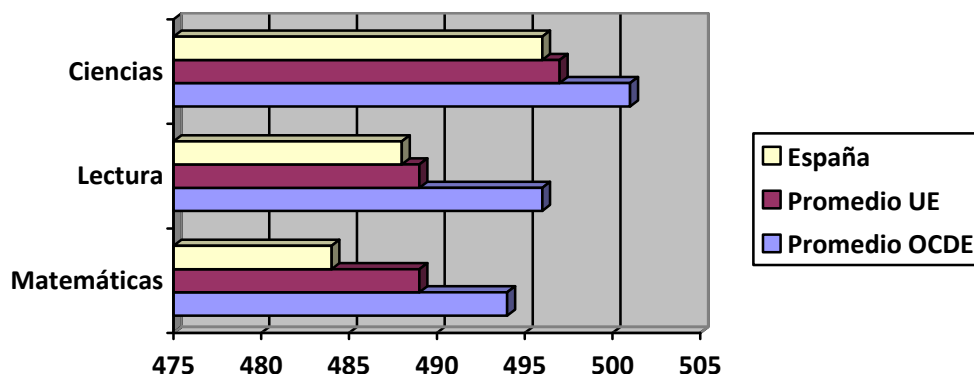


Figura 1.1. Resultados prueba PISA

Fuente: Elaboración propia a partir del informe PISA del año 2012.

Asimismo, del informe PISA también se desprende que tan solo el 8 % de los alumnos tienen un rendimiento excelente en matemáticas, dato que se encuentra por debajo de la media de la OCDE que alcanzó el 13 %. Por el contrario, casi una cuarta parte de los alumnos españoles (24 %) se

encuentran rezagados en matemáticas, lo cual está muy cercano a la media del último informe PISA (23 %).

Del mismo modo, si se analizan los últimos datos publicados por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia referidos a ESO y correspondientes al año 2012, se puede comprobar cómo el porcentaje de alumnado repetidor es, en todos los cursos, superior al 10 % e incluso en torno al 20 % en primer y tercer curso. También puede verse como la tasa de alumnos que se encuentran en el curso que le corresponde por edad solo supera el 80 % en primero, mientras que en cuarto, este porcentaje se reduce hasta situarse en cifras inferiores al 60 %.

Profundizando aún más en la cuestión, en el documento realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, “Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2013”, se puede comprobar cómo las tasas de abandono escolar en España fueron del 24,9 % en el año 2012 (valor más alto de los países miembros de Unión Europea), mientras que la media europea fue del 12,8 % (valor previsto), lo que supone que en España la tasa de abandono escolar es más de 10 puntos superior a la media.

Como se ha indicado anteriormente, las causas que producen el bajo rendimiento académico son numerosas y en muchas ocasiones complejas de analizar y determinar. Sin embargo, en la mayoría de estudios elaborados se toman en consideración tres variables clave que intervienen en el proceso de escolarización: familia, profesorado y alumnado.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, este estudio de investigación pretende identificar cuáles son los principales factores que definen la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y en las relaciones familias-centro escolar, y analizar cómo estos factores influyen en el rendimiento académico del alumnado.

Al objeto de alcanzar las metas indicadas, en primer lugar se ha llevado a cabo una revisión y análisis de la bibliografía científica existente en la materia a partir de la cual se ha podido realizar la fundamentación teórica de la investigación, habiéndose definido el estado del arte y el marco teórico. Posteriormente, y a partir de la información recopilada se ha definido el problema de investigación y las metas específicas perseguidas derivadas del problema a resolver.

Una vez se ha planteado el problema y se ha revisado la literatura, el siguiente paso ha sido seleccionar aquellas soluciones al problema de investigación propuesto que parecen más plausibles con la finalidad de proceder a su contraste. Estas soluciones propuestas son las denominadas hipótesis. En esta investigación se han propuesto hasta seis hipótesis, las cuales relacionan en todos los casos el rendimiento académico del alumnado con diferentes variables relacionadas con la implicación de los padres como pudiera ser el uso de un lenguaje amplio o el tener establecidas unas rutinas en la vida familiar.

Tras formular las hipótesis y una vez determinada la población y la muestra sobre la que se pretende llevar a cabo la investigación, se ha procedido a diseñar y elaborar el instrumento de recogida de datos empleado, que concretamente se ha tratado de un cuestionario que ha sido cumplimentado por los padres/madres del alumnado. Este cuestionario contiene en primer lugar una serie de ítems que persiguen determinar una serie de aspectos tales como sexo, nota media, horas de estudio, etc... y en segundo lugar presenta una serie de afirmaciones a las que se da respuesta mediante una escala numérica tipo Likert.

Una vez los datos necesarios han sido recopilados, éstos han sido tratados y analizados utilizándose para ello un software específico (SPSS), habiéndose obtenido una serie de conclusiones que han permitido verificar algunas de las hipótesis formuladas y refutar otras.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este capítulo se lleva a cabo la fundamentación teórica de la investigación realizada, estableciéndose en primer lugar el estado del arte para posteriormente definir el marco teórico de la investigación llevada a cabo.

2.1 Estado del arte

En primer lugar, y por situar la investigación llevada a cabo, señalar que según la nomenclatura internacional de la UNESCO para los campos de la ciencia y la tecnología, esta investigación se encuentra integrada en el campo de la pedagogía, en la disciplina “Teoría y métodos educativos” y más concretamente en la subdisciplina “Teorías educativas”, así como en el campo de la psicología, en las disciplinas de “Psicología del niño y del adolescente” (subdisciplina de “Problemas de aprendizaje”) y de “Asesoramiento y orientación” (subdisciplina “Asesoramiento y orientación educacional”).

En las últimas décadas ha aumentado de un modo muy notable en la sociedad la concienciación acerca de la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (Del Moral y Villalustre, 2010). Varias son las investigaciones que se han llevado a cabo al objeto de explicar cómo diferentes conductas de los padres pueden influir en la motivación, autoconcepto, concentración, esfuerzo, actitud, etc... de sus hijos, asumiéndose que las anteriores variables son fundamentales en el aprendizaje y sobre todo en el posterior rendimiento académico del alumno (Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; Castejón y Pérez, 1998).

Desde la perspectiva anterior se han obtenido evidencias de que ciertos aspectos de la implicación de los padres respecto de la educación de sus hijos influyen de un modo muy notable sobre el rendimiento académico de sus hijos, no siempre de un modo directo, sino también indirectamente a través de su incidencia sobre variables personales tales como el autoconcepto o la autoestima (Kim y Rohner, 2002).

Los resultados obtenidos en estudios realizados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje han mostrado que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González-Pineda y Núñez, 2005; Suárez et al., 2011), pudiéndose afirmar que una implicación familiar positiva influye en la consecución de un óptimo aprendizaje de los estudiantes, independientemente del curso en el que se encuentren (Muller, 1998), y hace disminuir la probabilidad de abandono escolar en ESO (Martínez y Álvarez, 2006).

De acuerdo con lo anterior, se han obtenido evidencias de que ciertos aspectos de la implicación parental, como pudieran ser las expectativas sobre el rendimiento o sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés con respecto a los trabajos escolares, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado, nivel y tipo de ayuda que prestan los padres a la hora de llevar a cabo las tareas para casa (TPC), por ejemplo, inciden de un modo muy significativo en el rendimiento académico de los alumnos (González-Pineda et al., 2002).

Asimismo, se ha comprobado que los padres que establecen patrones educativos adecuados como monitorizar de cerca las actividades escolares de sus hijos (apuntes, exámenes, comportamiento en clase, etc...) consiguen obtener más éxito en el desarrollo de la autorregulación de sus hijos, así como en el desarrollo social y cognitivo (Desforges y Abouchaar, 2003). Del mismo modo, también se ha observado que la implicación de los padres en las actividades escolares y en actividades que promueven el aprendizaje en casa están positivamente relacionados con el rendimiento académico de los hijos (Jacobs-Bleeker, 2004).

En otros estudios llevados a cabo se han analizado por ejemplo qué condiciones familiares caracterizan a padres y madres que se implican en el desarrollo del comportamiento autorregulatorio de sus hijos. De este modo, los datos indican que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar, mayor es la conciencia que los hijos poseen sobre comportamientos de sus padres que favorecen su rendimiento académico (González-Pineda, 2003).

También existen estudios que afirman que cuando la relación entre familias y educadores es buena en lo relativo a objetivos compartidos, el progreso del aprendizaje se lleva a cabo incluso en ausencia de buenas prácticas en el centro educativo (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden y Bell, 2002).

Asimismo, se ha comprobado como cuando los padres animan a sus hijos a escoger ciertos cursos e incluso estudios universitarios, particularmente en lo relacionado con matemáticas y ciencias, es mucho más probable que esos niños lleguen a expresar su interés por las ciencias (Bhanot y Jovanovic, 2009).

Adicionalmente a lo anteriormente expuesto, y por la importancia del tema, señalar que hay ciertos países en los que a nivel estatal se ha desarrollado diferente normativa y recomendaciones para lograr la implicación

familiar al objeto de mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, como es el caso de Estados Unidos o Inglaterra.

En el caso de Inglaterra, la preocupación por la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos les llevó a tomar medidas relevantes hace años (1997), cuando diseñaron la primera estrategia en busca de asegurar la implicación parental en el libro blanco “Excellence in Schools”. La estrategia descrita en este libro blanco incluía tres propósitos: proporcionar a los padres información muchos aspectos relacionados con el funcionamiento de los centros escolares, dar voz a los padres y fomentar la cooperación de los padres con los colegios (Desforges y Abouchaar, 2003).

Estados Unidos por su parte, con la reforma política “No child left behind” (2001), ya contempló que todos aquellos colegios que recibiesen fondos públicos debían contar con una política escrita de implicación familiar. Esta medida buscaba sobre todo la participación de los padres en conferencias, reuniones escolares y otras actividades en el centro educativo (Gill y Schlossman, 2004).

No obstante, es importante señalar que también existen estudios en los que se ha podido constatar cómo no siempre una elevada implicación familiar conlleva un mayor rendimiento académico. En aquellos casos en los que los padres no están capacitados para desarrollar un rol de profesor, se utilizan técnicas diferentes a las empleadas en el colegio o si la presión ejercida por los padres sobre los hijos es demasiado alta por ejemplo, la implicación parental puede llegar a ser negativa (Cooper, Lindsey y Nye, 2000) e incluso interferir negativamente en el aprendizaje (Epstein, 1998). Adicionalmente, una elevada implicación también puede conllevar un aumento de la tensión entre padres/madres e hijos/as que puede ir acompañado de frustración y decepción (Levin et al., 1997) y por tanto, de descensos en el rendimiento académico.

En conclusión, y no pudiéndose afirmar en la totalidad de los casos, los estudios realizados hasta la fecha han demostrado que existe una relación significativa positiva entre la implicación de los padres y el éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, en estos estudios solo se han tomado en consideración una o algunas de las variables que definen la implicación parental, pretendiéndose con este estudio de investigación tomar en consideración, sino todas, sí un amplio abanico de estas variables.

2.2 Marco teórico

Una vez establecido el estado del arte, a continuación se profundiza en los factores y variables que de acuerdo con los estudios y artículos científicos tomados en consideración, influyen en el rendimiento académico de los alumnos y se encuentran relacionados con la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y con las relaciones familias-centros docentes.

a) Uso de un lenguaje amplio

Las familias que de un modo cotidiano hablan sobre libros, noticias, revistas, programas de televisión, etc. generan en sus hijos predisposición por descubrir hechos, por confrontar diferentes opiniones, llevando esto a la actividad intelectual de los mismos y manteniendo, en todo momento, viva la curiosidad. Este estímulo hacia el deseo de descubrir cosas, de pensar a través de lo que sucede en nuevas situaciones y de intercambiar opiniones puede favorecerse con otras actividades tales como visitas a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc... (Adamski, Fraser y Peiro, 2013).

El vocabulario es la pieza central para llevar a cabo la construcción del pensamiento y de la expresión. Por eso también es tan importante que las familias mantengan conversaciones enriquecedoras con sus hijos/as de un modo cotidiano (Rutter, 1990).

b) Rutina de la vida familiar

El estudio realizado por Clark (1983) muestra como los alumnos rinden de un modo más efectivo en el ámbito escolar cuando los padres establecen unos límites predecibles, estimulan el uso productivo del tiempo y propician experiencias de aprendizaje como algo habitual en la vida familiar.

En aquellas familias en las que se establece un tiempo diario de estudio y no se les permite estudiar solo cuando lo exige el profesorado, los alumnos perciben que el estudio es algo altamente valorado por su familia y estudiar y aprender se convierten en algo natural en su día a día (Clark, 1990).

Establecer un horario fijo todos los días para las comidas, ir a la cama, estudiar, etc... proporciona a los alumnos un ritmo productivo y saludable. Del mismo modo, dotar a los alumnos de un espacio tranquilo y bien iluminado

también incidirá en que los alumnos perciban como actividades de alta prioridad al estudio o a la lectura escolar (Benson, Buckley y Medrich, 1980).

Por tanto, una rutina diaria que incluya tiempo para el estudio y para la lectura, y un ambiente tranquilo para llevar a cabo estas tareas, junto a un ambiente familiar que incluya la realización de juegos y hobbies mantendrá ocupada la mente de los alumnos y proporcionará continuas interacciones con otros miembros de la familia, lo que conllevará que estén preparados en los hábitos y valores necesarios para aprender de un modo adecuado en el centro (Nunes, Oliveira, Fonseca, Monteiro y Albuquerque, 2014).

c) Expectativas familiares y control

Estudios realizados muestran como los alumnos alcanzan mejores resultados académicos cuando sus padres marcan para ellos metas altas y realistas. El establecimiento de metas se ha asociado no solo con el rendimiento académico, sino también con la orientación vocacional y la educación para el trabajo (Lupart, Cannon y Telfer, 2004). Asimismo, también existen datos que lo vinculan incluso con la participación en clase y con la habilidad para escribir (Bogolin, Harris y Norris, 2003).

Las familias con altas expectativas de rendimiento académico para sus hijos son mucho más conscientes de los progresos de sus hijos y tienen más interés en conocer el perfil académico de éstos, proporcionándoles una orientación y un apoyo muy relevante en relación a los aspectos escolares. (Bradley y Caldwell, 2013).

Es fundamental también que los padres tengan una actitud que demuestre que el trabajo duro es el camino más adecuado para lograr metas y que las cualidades innatas o las oportunidades deben ser secundarias (Hartmann y Haavind, 2013).

Por último, es importante señalar que en el estudio realizado por Bradley y Caldwell (2013), se afirma que el rendimiento académico se ve beneficiado cuanto más conocen los padres sobre sus hijos (quiénes son sus amigos, qué ve en televisión y cuanto tiempo le dedica, etc...) y cuando mantienen un contacto permanente y fluido con sus profesores.

d) Tareas escolares en casa

La realización de las tareas para casa (TPC) está íntimamente ligada a los dos puntos anteriores pero por su importancia se analiza de manera independiente.

La ayuda de los padres en el enfrentamiento de los alumnos a desafíos tales como la preparación de un ambiente adecuado dónde realizar las TPC, la estimación del tiempo necesario, la evitación de distracciones (móvil, internet, etc...), la motivación para hacerlas, etc... es fundamental (Xu, 2008). Además, la ayuda de los padres con las TPC es una de las formas más ampliamente empleadas para que los padres se impliquen en la vida escolar de sus hijos (Hoover-Dempsey, Bassler y Burow, 1995; Pomerantz y Eaton, 2001).

Según se deriva de estudios realizados, la implicación parental en las TPC promueve el desarrollo de estrategias cognitivas, afectivas y comportamentales necesarias para lograr metas académicas (Zimmerman y Schunk, 2001) y los estudiantes muestran más hábitos efectivos de estudio cuando sus padres son conocedores de sus TPC (McDermott, Goldman y Varenne, 1984; Xu y Corno, 1998).

Monitorizar y supervisar las TPC es considerado por la mayor parte de los padres como la forma más común e importante de favorecer la autonomía de los alumnos (Suárez et al., 2011). Sin embargo, si se llega a emitir por parte de los padres mensajes de insatisfacción relativos al nivel de esfuerzo o al rendimiento conseguido, baja la implicación de los alumnos en las TPC y aumenta la frustración al entenderse por parte del alumno como una “presión” (Okagaki y Luster, 2005; Ghazarian y Buehler, 2010). Pero también hay otras formas inapropiadas de implicación en la realización de las TPC por parte de los padres como sería decirle la respuesta o realizar tareas por ellos. Con este comportamiento de los padres se estaría dificultando enormemente el aprendizaje durante la realización de las TPC (Cooper, Lindsey y Nye, 2000).

Además, no todos los padres se implican igual en la TPC de sus hijos; mientras hay padres que se esfuerzan por ayudar a sus hijos a crear un ambiente propicio para la elaboración de las TPC, hay otros que dimiten de tal responsabilidad o desconocen por completo la forma de hacerlo (Rosário et al., 2005).

En todo caso, y a pesar de haber sido un tema altamente controvertido e incluso muy polémico en algunos países de nuestro entorno, como por ejemplo Francia, donde llegó a plantearse la prohibición por ley de las TPC (propuesta

de reforma educativa en el año 2013), las investigaciones científicas llevadas a cabo confirman que la implicación de los padres en las TPC conllevan fundamentalmente efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado y que si bien se pueden producir efectos negativos, éstos son menores cualitativa y cuantitativamente. Además, la implicación parental en las TPC aporta a los hijos múltiples oportunidades para observar y aprender de sus padres, recibir refuerzo y feed-back y participar en interacciones instruccionales relacionadas con los contenidos académicos y el proceso de aprendizaje (Hoover-Dempsey et al. 2001).

Se recogen a continuación, en la Tabla 2.1, la lista de los efectos positivos y negativos que podrían darse como consecuencia de la implicación parental en la realización de las TPC de sus hijos (Patall, Cooper y Robinson, 2008).

Tabla 2.1

Efectos derivados de la implicación parental en la realización de las TPC

Efectos positivos	<ul style="list-style-type: none"> - Acelera el aprendizaje (Epstein, Simon y Salinas, 1997) - Incrementa el tiempo dedicado al estudio - Hace que el alumno se implique de modo más eficiente, efectivo y centralizado en las TPC - Mejora la cumplimentación de las TPC (Cooper et al., 2000) - Mejora el desempeño durante la realización de las TPC (Callahan, Rademacher y Hildreth , 1998) - Promueve el afecto positivo - Mejora el estado de ánimo y la atención (Leone y Richards, 1989) - Mejora el disfrute durante las TPC (Shumow, 1998) - Mejora las actitudes hacia las TPC y el colegio (Cooper, Lindsay y Nye, 1998) - Facilita la comunicación entre padres e hijos (Hoover-Dempsey et al., 2001) - Potencia la expresión de sentimientos y expectativas de los padres hacia el colegio - Facilita la comunicación padres-profesores (Epstein y Van Voorhis, 2001) - Mejora el comportamiento durante la realización de las TPC y en colegio (Sanders, 1998) - Potencia el desarrollo de habilidades de estudio y autorregulación (Xu y Corno, 1998)
Efectos negativos	<ul style="list-style-type: none"> - Interfiere en el aprendizaje (Epstein, 1998) - Provoca confusión acerca de las técnicas instruccionales (Cooper et al., 2000) - Conlleva costes emocionales y tensión (Levin et al., 1997) - Incrementa la fatiga, la frustración y la decepción - Incrementa la tensión entre padres e hijos

Nota. Fuente: Patall et al., (2008).

e) Relación familias-centros educativos

Existen muy diversas formas de fomentar la relación entre familias y centros educativos, dependiendo la idoneidad de unas u otras del centro escolar y de las familias. Herramientas tales como entrevistas, boletines informativos, encuentros de puertas abiertas, buzón de sugerencias, tablón de anuncios para padres, cuaderno de anotación de TPC, etc... pueden ser empleadas.

Por ejemplo, en el caso de familias con un nivel socio-económico muy bajo se suele percibir a la escuela y al profesorado como portadores de malas noticias. Por ello, el primer paso para que la relación familia-escuela se desarrolle en estos casos de un modo adecuado sería eliminar los temores y resentimientos que estas familias suelen guardar contra la institución escolar, siendo por tanto necesario, en estos casos, un mayor trabajo por parte del profesorado (Redding, 1991).

Otras familias más participativas solo se encuentran cómodas en esta relación cuando desde el colegio se les asigna roles constructivos y oportunidades para trabajar con otros padres. Sin embargo, muchos otros padres pueden considerar esta participación como excesiva e incluso exagerada.

También se tiene el caso, cada vez más común, de padres profesionales altamente centrados en su trabajo y que a pesar de ser inteligentes, con recursos económicos, educación, contactos sociales, etc... delegan en otros su responsabilidad como educadores. En estos casos es necesario hacerles ver a estos padres que se están negando a sí mismos la satisfacción de implicarse en la educación de sus hijos y lo que ello conlleva a nivel emocional (Taylor, 1994).

En todo caso, estudios realizados demuestran que los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden las expectativas que ambos tienen sobre el alumno/a y están en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el centro escolar, interacciones sociales y progreso académico (Peters, 2012).

f) Formación de padres

Como se ha indicado con anterioridad, no todos los padres conocen cómo generar un ambiente o clima familiar que favorezca el aprendizaje de sus hijos. Incluso la mayoría de los padres que lo crean de un modo adecuado

podrían mejorarlo de un modo sustancial con algunas acciones sencillas. (Walberg y Wallace, 1992).

Talleres y cursos para padres pueden ser desarrollados por otros padres o por expertos. La ventaja fundamental de los impartidos por padres es que el ambiente suele ser distendido y no suscitan el temor que sí suscitan en los padres los expertos. Sin embargo, los expertos tienen una ventaja muy importante y es que el contenido de sus talleres y cursos está basado en la investigación y permite a los padres tener acceso al conocimiento profesional (Fite, Cooley, Williford, Frazer y DiPierro, 2014).

En cualquier caso, las investigaciones muestran que los programas que enseñan a los padres a mejorar la estimulación cognitiva y la interacción verbal producen efectos inmediatos en el desarrollo intelectual de sus hijos. Igualmente, cuando los padres asimilan diferentes sistemas al objeto de guiar y orientar el tiempo de sus hijos fuera del horario escolar, los alumnos consiguen mejores resultados académicos (Karchach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath, 2013).

Existen programas que enseñan a reforzar el aprendizaje del alumnado en clase, lo que conlleva que estén más motivados para aprender y además disminuyen las faltas al centro escolar.

Adicionalmente, este tipo de talleres y cursos mejoran y favorecen en gran medida las relaciones entre las familias y los centros escolares y producen unos contactos más regulares y fluidos (Epstein, 1987).

En definitiva, con la formación de los padres, éstos pueden aprender muchas herramientas y mecanismos que conlleven una mejora en el rendimiento académico de sus hijos.

3. METODOLOGÍA

3.1 Definición del problema de investigación

Tal y como se ha indicado con anterioridad, autores como González-Pineda y Núñez (2005) y Suárez et al. (2011) afirman que el rendimiento académico del alumnado se ve influenciado por el grado de implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y en las relaciones familia-centro escolar. Es por ello que se pretende identificar cuáles son los principales factores que definen esta implicación y cómo estos factores influyen en el rendimiento académico del alumnado.

3.2 Objetivos del estudio

Partiendo del problema de investigación definido en el epígrafe anterior, se determinan a continuación los siguientes objetivos del estudio:

- Identificar los factores relacionados con la implicación familiar que influyen en el rendimiento académico del alumnado.
- Distinguir qué acciones llevadas a cabo por las familias favorecen el rendimiento académico de sus hijos.
- Analizar los beneficios e inconvenientes que aporta la implicación de las familias en el rendimiento académico de sus hijos/as.

3.3 Hipótesis

Las hipótesis que se pretenden validar a través del presente estudio de investigación son:

- 1. El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando las relaciones padres-hijos cuentan con un lenguaje amplio.*
- 2. El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando en el ámbito familiar tienen establecidas unas rutinas.*
- 3. El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando los padres marcan metas para sus hijos.*
- 4. El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando los padres se implican en la realización de las tareas para casa.*

5. *El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando existe una comunicación continua entre las familias y el profesorado.*
6. *El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando la familia conoce a los amigos de sus hijos/as y a los padres de éstos.*

3.4 Variables del estudio

Las variables tomadas en consideración en el estudio llevado a cabo se encuentran recogidas en la Figura 3.1.

Nombre de la variable	Definición	Escala de medida	Clasificación según la naturaleza	Valores
Rendimiento académico	Se define mediante la media aritmética de tres asignaturas consideradas como representativas: lengua, matemáticas e inglés.	Escala	Cuantitativa continua	0-10
Rendimiento académico (recodificada 1)	Se transforma la variable "rendimiento académico" en variable dicotómica para poder llevar a cabo la prueba de U de Mann-Whitney.	Ordinal	Cuasi-cuantitativa	1: 0-4.9 (suspense) 2: 5-10 (aprobado)
Rendimiento académico (recodificada 2)	Se transforma la variable "rendimiento académico" en variable politómica al objeto de agrupar a los alumnos por grupos en función de la nota media.	Ordinal	Cuasi-cuantitativa	1: 0-4.9 (suspense) 2: 5-5.9 (aprobado) 3: 6-6.9 (bien) 4: 7-8.9 (notable) 5: 9-10 (sobresaliente)
Fomento de lenguaje amplio	Frecuencia de conversaciones diarias con los hijos/as sobre hechos cotidianos, noticias, revistas, programas de televisión, etc..., de visitas con los hijos/as de bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc..., así como la estimulación al hijo/a a aprender cosas nuevas (no solo académicas).	Nominal	Cuantitativa discreta	1: Muy en desacuerdo 2: Desacuerdo 3: Término medio 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo
Establecimiento de rutinas	Establecimiento de tiempo de estudio, de rutinas para comer, dormir, etc..., así como identificación del tiempo que su hijo/a ve la televisión o usa el ordenador	Nominal	Cuantitativa discreta	1: Muy en desacuerdo 2: Desacuerdo 3: Término medio 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo

Figura 3.1. Variables consideradas

Fuente: Elaboración propia

Nombre de la variable	Definición	Escala de medida	Clasificación según la naturaleza	Valores
Establecimiento de metas	Solicitud por parte de las familias a sus hijos/as para que estudien en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o el móvil, sean puntuales, cumplan las reglas familiares, hagan las cosas lo mejor que pueda y hablen de un modo correcto y adecuado	Nominal	Cuantitativa discreta	1: Muy en desacuerdo 2: Desacuerdo 3: Término medio 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo
Implicación en la realización de las TPC	Ayuda de las familias a sus hijos/as en la realización de las TPC	Nominal	Cuantitativa discreta	1: Muy en desacuerdo 2: Desacuerdo 3: Término medio 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo
Comunicación continua familias-profesorado	Conocimiento por parte de las familias de los progresos en el centro escolar de sus hijos/as y tipo de relación con el centro escolar (fluidez y constancia)	Nominal	Cuantitativa discreta	1: Muy en desacuerdo 2: Desacuerdo 3: Término medio 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo
Conocimiento de amigos y padres de éstos	Conocimiento por parte de las familias de los amigos de sus hijos/as y a los padres de éstos.	Nominal	Cuantitativa discreta	1: Muy en desacuerdo 2: Desacuerdo 3: Término medio 4: De acuerdo 5: Muy de acuerdo

Figura 3.1. Variables consideradas (continuación)

Fuente: Elaboración propia

Las variables tomadas en consideración han sido sometidas a la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la finalidad de determinar si la distribución de cada una de ellas era normal. De este modo se pudo comprobar cómo el nivel de significación (p) de la distribución de los datos de todas las variables era menor que 0.05, no siendo por tanto la distribución de ninguna de ellas normal.

3.5 Diseño de la investigación

Se clasifica en primer lugar el enfoque desde el que se efectúa el estudio atendiendo a la modalidad de investigación educativa según la finalidad, el alcance temporal, la profundidad u objetivo, el carácter de la medida y el marco en el que tiene lugar.

La investigación llevada a cabo se clasifica como básica (pura) al estar orientada fundamentalmente a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato. Asimismo, y dado que se han estudiado una serie de aspectos concretos de una serie de sujetos en un momento concreto y el principal objetivo es describir los fenómenos tal y como se presentan en el presente, la investigación debe ser clasificada como transversal y descriptiva.

Por último, señalar que se trataría de una investigación cuantitativa por cuanto se basa en una metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos.

3.5.1 Contexto del estudio

El colegio Salesiano Santísima Trinidad se ubica en el Distrito Macarena en la ciudad de Sevilla, concretamente en la calle María Auxiliadora, 18-E. Por tanto, el centro se ubica en la denominada zona centro de la ciudad y los alumnos del colegio residen, por lo general, en lugares cercanos.

El tipo de población que habita en las zonas cercanas al colegio es en su mayor parte de clase media-trabajadora, habiendo alcanzado en la mayoría de los casos los padres estudios medios o superiores. En la Tabla 3.1 se presentan algunas de las características de las familias del alumnado.

Tabla 3.1
Características de las familias del alumnado

		Nivel educativo del alumnado				
		Primaria	ESO	Bachillerato	FP	FPB
Perfil socioeconómico familias	Muy bajo (%)	2	1	0	3	0
	Bajo (%)	4	13	11	22	42
	Medio (%)	85	81	81	73	52
	Alto (%)	9	4	7	2	7
	Muy alto (%)	0	1	2	0	-
Estudios madres	Primaria y/o ESO (%)	33	17	19	49	75
	FP y/o Bachiller (%)	35	43	39	33	25
	Universitarios (%)	32	40	42	19	-
Estudios padres	Primaria y/o ESO (%)	18	15	20	38	50
	FP y/o Bachiller (%)	45	38	37	40	45
	Universitarios (%)	36	46	44	22	5

Nota. Fuente: Plan de convivencia 2014/2015. Salesianos Trinidad

Por otro lado, en la tabla adjunta se recogen las características más relevantes de las instalaciones:

Tabla 3.2
Características de las instalaciones

Superficie parcela (m ²):	27.000
Año entrada en funcionamiento:	1.892
Año última remodelación:	1.965
Nº de plantas:	3
Nº de aulas:	53
Nº de ascensores:	2
Nº de rampas de acceso:	5

Nota. Fuente: Programación General Anual 2014/2015. Salesianos Trinidad

Adicionalmente, en el centro escolar existen otra serie de dependencias. Así, el centro cuenta con tres salas de profesores, varias salas de audiovisuales, dos teatros, varias salas de ordenadores, biblioteca, gimnasio, amplios patios con varios campos de fútbol y de baloncesto, dos laboratorios (física y química y biología) y amplios talleres de chapa y pintura, electricidad, electrónica, domótica, motores, electricidad del automóvil, etc...

Señalar que todas las clases de Secundaria y Bachillerato están dotadas de medios multimedia (proyector, pantallas y equipos de audio), así como los laboratorios y alguna otra aula.

En el centro se imparten estudios de Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y Formación Profesional Básica (FPB), siendo el número total de alumnos en la actualidad (curso 2014/2015) de 1.594.

Los estudios de Secundaria están divididos en cuatro cursos, disponiendo el centro de tres líneas y destinando por tanto a estos estudios un total de 12 aulas. Con respecto a bachillerato, en el centro se imparten dos modalidades (Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales), existiendo un total de cuatro líneas.

Los Ciclos Formativos de Grado Medio impartidos en el centro son: técnico en mecanizado, en instalaciones eléctricas y automáticas, en equipos electrónicos de consumo, en electromecánica de vehículos y en mantenimiento electromecánico de maquinaria y conducción de líneas eléctricas. Por otra parte, los Ciclos de Grado Superior que se pueden cursar en la actualidad son:

técnico superior en programación de la producción en fabricación mecánica, en instalaciones electrotécnicas, en desarrollo de equipos electrónicos y en automoción.

En el centro también se pueden cursar estudios de FPB tales como auxiliar de instalaciones electrotécnicas y de comunicaciones, auxiliar de mantenimiento de vehículos y operario de soldadura y construcciones metálicas y tecnoplásticas.

Además, el centro ofrece a los alumnos la posibilidad de llevar a cabo diferentes actividades organizadas fuera de las horas lectivas, cuyo objetivo primordial es mejorar el nivel formativo-instructivo de los escolares, educarlos en el empleo del tiempo libre y favorecer la ampliación del conocimiento más allá del currículo.

Por otro lado, señalar que el centro también ofrece ciertos servicios complementarios que buscan de manera primordial el uso del colegio como espacio que pertenece a la comunidad, promocionar la incorporación de la mujer al mundo laboral y atender las necesidades de conciliación de la vida laboral y la vida familiar. De este modo, cabe destacar el servicio de aula matinal y vespertina o el servicio de comedor.

Por último, indicar que cada profesor dentro de su horario semanal tiene establecidas una o varias horas a la semana (mañana y tarde) para atender tutorías con las familias de los alumnos. Estas tutorías pueden producirse a petición de las familias o a petición del docente, empleándose en ambos casos una plataforma tipo Moodle (Qualitas) para solicitar y acordar las mismas. Tras las tutorías el docente elabora un acta en el que se recogen todos los temas tratados y acuerdos alcanzados, la cual es remitida a las familias y es una importante herramienta para el seguimiento del alumnado.

3.5.2 Acceso al campo

Para poder llevar a cabo la investigación fue necesario pedir permiso a la dirección del centro y para ello, desde la dirección se solicitó que se remitiera al subdirector el instrumento (cuestionario) que iba a ser empleado para su supervisión.

Una vez obtenido el visto bueno desde la dirección del centro con la contrapartida de que se remitiera copia de la investigación cuando quede finalizada, se procedió a contactar con los participantes del estudio (padres de alumnos) a través de un escrito remitido a través de sus propios hijos.

Señalar que de un total de 63 familias, 49 devolvieron al centro el cuestionario cumplimentado, lo que supone un porcentaje del 78 %.

3.5.3 Población y muestra

La población considerada para la realización del estudio de investigación son los padres/madres de los alumnos de 2º de ESO en España, habiéndose seleccionado como muestra de esta población a los padres de dos líneas (B y C) del Colegio Salesiano Santísima Trinidad de Sevilla. Por tanto, el muestreo realizado ha sido dirigido, por cuanto se ha realizado a los padres de dos líneas concretas (B y C) de un determinado de curso (2º ESO).

Si bien en principio se pretendió tomar una población y muestra mayor (varios cursos de ESO e incluso de Bachillerato), finalmente, por razones fundamentalmente organizativas del centro y de tiempo, se consideró la población y muestra antes indicada.

En la investigación participaron 49 padres/madres, de los cuales, el 67 % fueron madres y el 33 % fueron padres, mientras que en el caso de los hijos/as, el 46 % eran chicas y el 54 % eran chicos.

De los datos recopilados puede desprenderse que las chicas estudian aproximadamente una hora y media más a la semana, 1008 minutos frente a 910 minutos que estudian los chicos. Asimismo, también puede concluirse que la nota media de las chicas en las asignaturas consideradas como representativas (lengua, matemáticas e inglés) es más elevada, como puede observarse en la Tabla 3.3. No obstante, conviene señalar que se ha realizado la prueba de la t de Student ($n.s.=0.05$) al objeto de determinar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico en función del sexo, habiéndose obtenido que no existían.

Tabla 3.3

Número de horas de estudio diario y nota media obtenida en función del sexo del estudiante

Sexo hijos/as	Nº de horas de estudio semanal	Nota media lengua	Nota media matemáticas	Nota media inglés	Nota media asignaturas consideradas
Hombre	15.1	6.7	5.9	7.1	6.6
Mujer	16.9	7.0	6.3	7.3	6.8

Nota. Fuente: Elaboración propia

3.5.4 Temporalización

La figura 3.2 recoge la temporalización de las diferentes fases del estudio de investigación llevado a cabo.

FASES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
1. Planificación de la investigación	<p>Análisis del contexto y origen de la problemática que se pretende estudiar. Búsqueda y análisis de la teoría en la literatura científica existente sobre el tema propuesto. Elaboración de las líneas prioritarias del proyecto de investigación. Establecimiento de la metodología que seguirá la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición del problema de investigación - Establecimiento de los objetivos e hipótesis de trabajo - Identificación y denominación de variables - Selección del diseño de investigación - Descripción de la muestra <p>Selección de los instrumentos de recogida de datos.</p>	<p>Primera quincena enero- Primera quincena abril</p>
2. Acceso al campo	Presentación del proyecto al profesor tutor y a la dirección del centro	Segunda quincena abril
3. Solicitud de permisos	Solicitud de permisos al subdirector del centro	Segunda quincena abril
4. Proceso de observación	<p>Recogida de datos Análisis e interpretación de datos</p>	<p>Segunda quincena abril- Primera quincena mayo</p>
5. Abandono del campo		Segunda quincena abril
6. Elaboración del informe		<p>Primera quincena mayo- Primera quincena junio</p>
7. Difusión de resultados		Segunda quincena junio

Figura 3.2. Temporalización del estudio de investigación

Fuente: Elaboración propia

3.5.5 Personal implicado y recursos necesarios

El desarrollo de esta investigación no ha requerido del concurso de ningún otro personal adicional al propio investigador. De igual manera ha sucedido con los recursos, siendo necesaria únicamente fotocopias, sobres y el uso del paquete informático SPSS v22.0 desarrollado por IBM.

3.6 Instrumentos de recogida de datos utilizados

El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario que se ha remitido a los padres/madres. Este cuestionario contenía en primer lugar una serie de siete ítems de identificación de la muestra que permiten identificar el sexo del progenitor y del alumno/a, la nota media obtenida por el alumno/a el último trimestre en tres asignaturas consideradas como representativas (lengua, matemáticas e inglés) y el número de horas de estudio diario, así como el número de horas que de media diaria pasa el alumno con el padre/madre.

El resto del cuestionario (21 ítems) está formado por una serie de afirmaciones relativas a acciones y/o comportamientos reales o esperados de los hijos/as y/o de los propios padres/madres, a los que se da respuesta mediante una escala de apreciación numérica tipo Likert. El cuestionario completo se presenta en el Anexo I.

Señalar que en las escalas tipo Likert se tiene una respuesta graduada a cada manifestación que se expresa en función de una serie de categorías. En nuestro caso se han utilizado las siguientes: muy en desacuerdo, desacuerdo, término medio, de acuerdo y muy de acuerdo, puntuándose la escala con 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

Adicionalmente, conviene indicar que en el cuestionario se recogían los objetivos del estudio, así como las instrucciones para su cumplimentación y se acompañaba de una carta de presentación, que se presenta en el Anexo II de este estudio.

Para estimar la fiabilidad del instrumento de medida se ha empleado el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). De este modo, cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados y mayor, por tanto, será la fiabilidad del instrumento.

El alfa de Cronbach para el instrumento de medida empleado es de 0.797, valor considerado como adecuado para un análisis exploratorio estándar por diversas investigaciones (Nunnally, 1978 y Huh, Delorme y Reid, 2006).

Señalar que el ítem 7 (número de horas que está con su hijo/a en casa de media) no se tiene en cuenta en la investigación por cuanto se percibe una dispersión muy elevada en las respuestas dada por los padres/madres, así como porque tras hacer el análisis del alfa de Cronbach, se ha valorado la idoneidad de eliminar este ítem para aumentar la fiabilidad del instrumento.

Por último, indicar que el cuestionario empleado tenía una estructura dimensional, de tal forma que cada dimensión estaría compuesta por un conjunto de variables que a su vez se encontrarían recogidos en el cuestionario como un ítem concreto. En la tabla 3.4 se puede observar esta estructura dimensional a la que se hace referencia.

Tabla 3.4

Dimensiones, variables, ítems y variación de alfa de Cronbach si la variable se suprimiera

Dimensión	Variables	Ítems	Variación alfa de Cronbach
Fomento de lenguaje amplio	Conversaciones diarias	Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	0.778
		Comento con mi hijo/a regularmente noticias, libros, periódicos, revistas, programas de televisión, etc...	0.779
	Visitas culturales	Visito con mi hijo/a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc...	0.775
	Estimulación a aprender cosas nuevas	Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)	0.779

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.4 (continuación I)

Dimensiones, variables, ítems y variación de alfa de Cronbach si la variable se suprimiera

Dimensión	Variables	Ítems	Variación alfa de Cronbach
Establecimiento de rutinas	Establecimiento de tiempo de estudio y de rutinas	Tengo establecido un tiempo de estudio en casa para mi hijo/a	0.784
		Tengo establecidas para mi hijo/a unas rutinas diarias para comer, dormir, estudiar, etc...	0.775
	Conocimiento del tiempo invertido en televisión u ordenador	Conozco el tiempo que mi hijo/a ve la televisión o usa el ordenador	0.786
Establecimiento de metas	Petición de que estudie en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o el móvil	Pido a mi hijo que estudie en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o con el móvil	0.787
	Solicitud de puntualidad	Pido a mi hijo/a que sea puntual	0.786
	Petición de cumplimiento de las normas familiares	Pido a mi hijo/a que cumpla las reglas que se han establecido en la familia	0.788
	Solicitud de que hagan las cosas lo mejor que pueda	Solicito a mi hijo/a que haga las cosas lo mejor que pueda	0.792
	Petición de que hablen de un modo correcto y adecuado	Pido a mi hijo/a que hable de un modo correcto y adecuado	0.787
Implicación en la realización de las TPC	Ayuda en la realización de las TPC	Ayudo a mi hijo/a en la realización de las tareas para casa	0.807

Nota. Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.4 (continuación II)

Dimensiones, variables, ítems y variación de alfa de Cronbach si la variable se suprimiera

Comunicación continua familias-profesorado	Conocimiento de los progresos en el centro escolar	Conozco los progresos en el centro escolar de mi hijo/a	0.781
		Mi relación con el centro escolar es fluida y constante	0.781
	Relación de la familia con el centro escolar	Acudo al centro escolar de manera periódica y no solo cuando hay algún problema	0.803
Conocimiento de amigos y padres de éstos	Conocimiento de los amigos de su hijo/a y a los padres de éstos	Conozco a los amigos de mi hijo/a y a sus padres	0.792

Nota. Fuente: Elaboración propia

3.7 Tratamiento de datos

Para llevar a cabo el tratamiento de los datos recopilados con el instrumento descrito anteriormente, se ha empleado el software estadístico SPSS (versión 22) desarrollado por IBM. Señalar que este es uno de los programas estadísticos más conocidos y ampliamente utilizados debido fundamentalmente a su capacidad para trabajar con grandes volúmenes de datos y a su sencillo interface para la mayoría de los análisis.

Indicar que SPSS funciona mediante un sistema de módulos, similares al de algunos lenguajes de programación, que provee toda una serie de capacidades adicionales a las existentes en el sistema base, en función de las necesidades de la investigación. Algunos de los módulos disponibles son: modelos de regresión, tablas, tendencias, categorías, análisis de valores perdidos, árboles de clasificación, validación de datos, etc...

Por otro lado, y como se ha indicado con anterioridad, debe tenerse en cuenta que todas las variables tomadas en consideración en la investigación fueron sometidas a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniéndose que el nivel de significación (p) de la distribución de los datos de todas ellas era menor que 0.05. Por tanto, puede afirmarse que la distribución de las variables no es normal en ningún caso.

Por tanto, al tratarse de variables con una distribución no normal, las pruebas a que han sido sometidos los datos han sido en todos los casos no paramétricas. A continuación se indican las distintas pruebas no paramétricas empleadas y se describen brevemente.

3.7.1 Correlaciones bivariadas

El objetivo de este análisis es cuantificar la relación entre dos variables métricas u ordinales, calculándose el coeficiente de Spearman, al tratarse de una prueba no paramétrica. Señalar que el coeficiente de Spearman puede variar entre -1 (relación lineal negativa perfecta) y +1 (relación lineal positiva perfecta).

Debe señalarse que si bien un alto coeficiente de correlación puede sugerir una relación causa-efecto, esto no es así necesariamente ya que puede ocurrir que dos variables independientes se muevan en una misma dirección por efecto de otra tercera sin ser una el resultado de la otra.

Por ello, en aquellos casos en los que se detecte que existe una correlación entre dos variables, esta correlación será analizada mediante la realización por ejemplo, de una regresión lineal múltiple, que despejaría las dudas antes enunciadas.

3.7.2 Regresión lineal múltiple

Con la regresión lineal múltiple se intenta explicar los valores observados de una variable métrica (variable dependiente) en función de un conjunto de variables explicativas de cualquier tipo (nominales, ordinales y/o métricas) cuyo efecto es simultáneo.

Señalar que este tratamiento es muy versátil, fácil de usar y con un gran respaldo teórico.

3.7.3 Prueba de Mann-Whitney

Esta prueba para muestras independientes es en cierto modo el equivalente no paramétrico de la t de Student para la comparación de dos distribuciones. La aplicación de la prueba exige que los datos de ambas muestras vengan medidos al menos en escala ordinal y su correcta ejecución requiere que las distribuciones muestrales tengan la misma forma (asimetría y curtosis).

3.7.4 Prueba de Kruskal-Wallis

La prueba de Kruskal-Wallis es un método no paramétrico para probar si un grupo de datos proviene de la misma población. Puede considerarse como una prueba análoga al ANOVA con los datos reemplazados por categorías, tratándose a su vez de una extensión de la prueba de Mann-Whitney para tres o más grupos.

3.7.5 Prueba de Chi cuadrado de Pearson

Esta prueba es una prueba estadística inferencial no paramétrica, bivariada, para investigar la asociación de 2 variables cualitativas o categóricas.

El objetivo de la prueba es determinar si existe una relación entre variables, que no se explique por el azar, es decir, que la variable independiente y la variable dependiente están relacionadas y que esta relación tenga significancia estadística.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Se muestran a continuación los resultados obtenidos en la investigación para cada una de las hipótesis propuestas.

4.1 El uso de un lenguaje amplio en la relaciones familias-hijos/as y su influencia en el rendimiento académico

La hipótesis 1 establecía que “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando las relaciones padres-hijos cuentan con un lenguaje amplio”. Para determinar si existe algún tipo de interdependencia entre la variable dependiente (rendimiento académico) y la variable independiente (fomento de lenguaje amplio) se ha determinado el coeficiente de correlación de Spearman (rho).

Tabla 4.1

Correlación entre rendimiento académico y conversaciones diarias, visitas culturales, así como la estimulación a aprender cosas nuevas (no solo académicas)

			Media nota no dicotómica	8_Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	9_Comento con mi hijo/a regularmente noticias, libros, periódicos, revistas, programas de televisión, etc...	10_Visto con mi hijo/a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc...	11_Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)
Rho de Spearman	Media nota no dicotómica	Coefficiente de correlación	1,000	,041	,185	,285*	-,045
		Sig. (bilateral)	.	,778	,203	,047	,757
		N	49	49	49	49	49
	8_Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	Coefficiente de correlación	,041	1,000	,574**	,358*	,361*
		Sig. (bilateral)	,778	.	,000	,011	,011
		N	49	49	49	49	49
	9_Comento con mi hijo/a regularmente noticias, libros, periódicos, revistas, programas de televisión, etc...	Coefficiente de correlación	,185	,574**	1,000	,547**	,292*
		Sig. (bilateral)	,203	,000	.	,000	,042
		N	49	49	49	49	49
	10_Visto con mi hijo/a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc...	Coefficiente de correlación	,285*	,358*	,547**	1,000	,370**
		Sig. (bilateral)	,047	,011	,000	.	,009
		N	49	49	49	49	49
	11_Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)	Coefficiente de correlación	-,045	,361*	,292*	,370**	1,000
		Sig. (bilateral)	,757	,011	,042	,009	.
		N	49	49	49	49	49

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Nota. Salida software SPSS

En la tabla 4.1 puede observarse como el coeficiente de correlación rho entre el rendimiento académico (nota media) y la variables tomadas en consideración para definir el fomento del lenguaje amplio son en todos los casos próximo a cero (inferiores a 0.2), lo que implicaría la existencia de una

correlación muy débil, excepto en el caso de las visitas culturales, para la que se obtiene un coeficiente rho de 0.285 y un nivel de significación $p=0.047$.

Por otro lado, lo que se aprecia en la tabla 4.1 es que todas las variables independientes están a su vez correlacionadas entre sí, con un nivel de significación $p<0.05$ en todos los casos. En este sentido, señalar que al tratarse de variables íntimamente relacionadas entre sí, esta correlación puede considerarse como esperable, siendo el resultado de un comportamiento coherente por parte de las familias.

Por tanto, para visitas culturales puede afirmarse que existe una correlación con el rendimiento académico. No obstante, con la prueba realizada no puede afirmarse que la correlación obtenida sea causal o casual, por ello, y al objeto de determinar si la correlación es casual, se ha llevado a cabo una regresión lineal múltiple entre estas dos variables (rendimiento académico y visitas culturales).

Los resultados obtenidos en la regresión lineal llevada a cabo se muestran en la tabla 4.2, donde se puede observar como el rendimiento académico de los alumnos queda explicado tan solo en un 3.9 % ($R^2=0.039$), siendo el nivel de significación de 0.093.

Tabla 4.2

Regresión lineal múltiple de rendimiento académico en función de visitas culturales

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	,243 ^a	,059	,039	1,230	,059	2,942	1	47	,093

a. Predictores: (Constante), 10_Visito con mi hijo/a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc...

Nota. Salida software SPSS

De acuerdo con los resultados obtenidos puede afirmarse que se confirma la hipótesis nula, a diferencia de lo que postulaban Adamski et al. (2013), quienes establecieron que las familias que hablan sobre libros, noticias, revistas, programas de televisión, etc... o visitan bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc... contribuyen al aumento del rendimiento académico de sus hijos. Es decir, para la muestra considerada en este estudio, no existe relación entre el fomento de un lenguaje amplio y el rendimiento académico.

4.2 El establecimiento de rutinas por las familias a sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico

La hipótesis 2 indicaba que “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando en el ámbito familiar tienen establecidas unas rutinas”. Al igual que con la hipótesis anterior, en primer lugar se ha determinado si existe algún tipo de interdependencia entre la variable dependiente (rendimiento académico) y la variable independiente (establecimiento de rutinas) determinándose para ello el coeficiente de correlación de Spearman (rho), que puede observarse en la tabla 4.3.

Tabla 4.3

Correlación entre rendimiento académico y establecimiento por parte de las familias de un tiempo de estudio, de rutinas para comer, dormir, etc..., así como conocimiento del tiempo que su hijo/a ve la televisión o usa el ordenador

			Media nota no dicotómica	12_Tengo establecido un tiempo de estudio en casa para mi hijo/a	14_Tengo establecidas para mi hijo/a unas rutinas diarias para comer, dormir, estudiar, etc...	22_Conozco el tiempo que mi hijo/a ve la televisión o usa el ordenador
Rho de Spearman	Media nota no dicotómica	Coeficiente de correlación	1,000	-,124	,219	-,086
		Sig. (bilateral)	.	,394	,131	,555
		N	49	49	49	49
	12_Tengo establecido un tiempo de estudio en casa para mi hijo/a	Coeficiente de correlación	-,124	1,000	,341*	,301*
		Sig. (bilateral)	,394	.	,017	,036
		N	49	49	49	49
	14_Tengo establecidas para mi hijo/a unas rutinas diarias para comer, dormir, estudiar, etc...	Coeficiente de correlación	,219	,341*	1,000	,081
		Sig. (bilateral)	,131	,017	.	,578
		N	49	49	49	49
	22_Conozco el tiempo que mi hijo/a ve la televisión o usa el ordenador	Coeficiente de correlación	-,086	,301*	,081	1,000
		Sig. (bilateral)	,555	,036	,578	.
		N	49	49	49	49

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Nota. Salida software SPSS

Observándose la tabla 4.3 puede comprobarse por un lado como los coeficientes de correlación rho de Spearman entre el rendimiento académico (nota media) y las variables tomadas en consideración para definir el establecimiento de rutinas en la familia son en todos los casos próximos a cero, lo que implica una correlación muy débil, y por otro, como el nivel de significación p es también en todos los casos muy superior a 0.05, valor de significación habitualmente considerado.

En la tabla 4.3 también se observa como el establecimiento de tiempo de estudio correlaciona de un modo estadísticamente significativo ($p < 0.05$) con las otras dos variables consideradas (establecimiento de rutinas y conocimiento del tiempo invertido en televisión o uso del ordenador”), pero estas otras dos variables no lo hacen entre sí. Esta falta de correlación entre dos variables tan íntimamente ligadas es llamativo y muy probablemente se deba a lo limitado de la muestra, siendo en todo caso necesario llevar a cabo una investigación más profunda para determinar la causa que lo ha producido.

Por tanto, de acuerdo con lo anterior, puede concluirse que no existe correlación alguna entre el rendimiento académico y el establecimiento de rutinas por parte de las familias a sus hijos/as para la muestra considerada.

No obstante, y al objeto de establecer si existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre aquellos alumnos cuyas familias establecen rutinas y aquellos otros en lo que esto no ocurre, se ha llevado a cabo la prueba de U de Mann-Whitney. Los resultados obtenidos en esta prueba pueden observarse en la tabla 4.4.

Tabla 4.4

Resultados prueba U de Mann-Whitney de rendimiento académico en función del establecimiento de un tiempo de estudio y de rutinas, así como conocimiento del tiempo invertido en televisión u ordenador

	12_Tengo establecido un tiempo de estudio en casa para mi hijo/a	14_Tengo establecidas para mi hijo/a unas rutinas diarias para comer, dormir, estudiar, etc...	22_Conozco el tiempo que mi hijo/a ve la televisión o usa el ordenador
U de Mann-Whitney	133,000	53,000	141,000
W de Wilcoxon	161,000	81,000	169,000
Z	-,411	-2,893	-,191
Sig. asintótica (bilateral)	,681	,004	,849
Significación exacta [2* (sig. unilateral)]	,706 ^b	,006 ^b	,878 ^b

a. Variable de agrupación: Nota media dicotómica

b. No corregido para empates.

Nota. Salida software SPSS

En la tabla 4.4 se observa como el nivel de significación es inferior a 0.05 para el establecimiento de rutinas ($p=0.004$). Para esta variable se obtiene que existen diferencias entre aquellos alumnos cuyas familias les establecen unas rutinas y aquellas que no lo hacen. En la tabla 4.5 puede comprobarse como el rendimiento académico (nota media) es superior para aquellos alumnos cuyas familias establecen unas rutinas.

Del mismo modo, en la tabla 4.5 se observa que el establecimiento de un tiempo de estudio y conocimiento del tiempo invertido en televisión u ordenador no tienen un efecto lineal sobre el rendimiento.

Tabla 4.5

Resultados académicos en función del establecimiento de un tiempo de estudio y de rutinas, así como conocimiento del tiempo invertido en televisión u ordenador

Ítem	Muy en desacuerdo Media (Sx)	Desacuerdo Media (Sx)	Término medio Media (Sx)	De acuerdo Media (Sx)	Muy de acuerdo Media (Sx)
12_Tengo establecido un tiempo de estudio en casa para mi hijo/a	3,80 (1,095)	2.88 (1.645)	3.64 (1.642)	3.10 (1.287)	3.13 (1.187)
14_Tengo establecidas para mi hijo/a unas rutinas diarias para comer, dormir, estudiar, etc...	3,00 (-)	-	2,44 (1.590)	3.35 (1.412)	3.55 (0.858)
22_ Conozco el tiempo que mi hijo ve la televisión o usa el ordenador	-	3.00 (-)	2.80 (1.643)	3.65 (1.115)	3.12 (1.275)

Nota. Salida software SPSS

A la vista de los resultados obtenidos, puede considerarse que se verifica la hipótesis inicialmente postulada, ya que como se indicaba en las investigaciones recopiladas en el marco teórico, una rutina diaria que incluya tiempo para el estudio y para la lectura, mantiene ocupada la mente de los alumnos y proporciona continuas interacciones con otros miembros de la familia, lo que conlleva que estén preparados en los hábitos y valores necesarios para aprender de un modo adecuado en el centro escolar y su rendimiento académico se vea favorecido (Benson et al., 1980; Clark, 1983; Clark, 1990 y Nunes et al., 2014).

Asimismo, indicar que tras el análisis de los resultados, parece que debe considerarse como relevante, desde el punto de vista del rendimiento académico, el establecimiento de unas rutinas para dormir, comer, estudiar, etc... por parte de las familias pero no así, la determinación de un tiempo determinado de estudio diario. Por otro lado, para la muestra considerada tampoco parece influir en el rendimiento académico de un modo estadísticamente significativo, el mayor o menor conocimiento que los padres tengan acerca del tiempo que de manera diaria dedican sus hijos a actividades tales como ver la televisión o utilizar un ordenador.

4.3 El establecimiento de metas por las familias a sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico

La Hipótesis 3 afirmaba que “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando los padres marcan metas para sus hijos”. Como en las hipótesis anteriores, como primer paso se ha determinado si existe algún tipo de interdependencia entre la variable dependiente (rendimiento académico) y la variable independiente (establecimiento de metas), determinándose para ello el coeficiente de correlación de Spearman (rho).

Tabla 4.6

Correlación entre rendimiento académico y petición por parte de las familias de que estudien en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o el móvil, que sean puntuales, que cumplan las reglas familiares, que haga las cosas lo mejor que pueda y que hablen de un modo correcto y adecuado

			Media nota no dicotómica	16_Pido a mi hijo/a que estudie en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o con el móvil	17_Pido a mi hijo/a que sea puntual	18_Pido a mi hijo/a que cumpla las reglas que se han establecido en la familia	19_Solicito a mi hijo/a que haga las cosas lo mejor que pueda	20_Pido a mi hijo/a que hable de un modo correcto y adecuado
Rho de Spearman	Media nota no dicotómica	Coeficiente de correlación	1,000	-,197	-,091	,109	-,074	-,013
		Sig. (bilateral)	.	,175	,534	,455	,614	,930
		N	49	49	49	49	49	49
	16_Pido a mi hijo/a que estudie en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o con el móvil	Coeficiente de correlación	-,197	1,000	,546**	,384**	,458**	,312*
		Sig. (bilateral)	,175	.	,000	,006	,001	,029
		N	49	49	49	49	49	49
	17_Pido a mi hijo/a que sea puntual	Coeficiente de correlación	-,091	,546**	1,000	,373**	,296*	,316*
		Sig. (bilateral)	,534	,000	.	,008	,039	,027
		N	49	49	49	49	49	49
	18_Pido a mi hijo/a que cumpla las reglas que se han establecido en la familia	Coeficiente de correlación	,109	,384**	,373**	1,000	,285*	,450**
		Sig. (bilateral)	,455	,006	,008	.	,047	,001
		N	49	49	49	49	49	49
	19_Solicito a mi hijo/a que haga las cosas lo mejor que pueda	Coeficiente de correlación	-,074	,458**	,296*	,285*	1,000	,276
		Sig. (bilateral)	,614	,001	,039	,047	.	,055
		N	49	49	49	49	49	49
	20_Pido a mi hijo/a que hable de un modo correcto y adecuado	Coeficiente de correlación	-,013	,312*	,316*	,450**	,276	1,000
		Sig. (bilateral)	,930	,029	,027	,001	,055	.
		N	49	49	49	49	49	49

**, La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*, La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Nota. Salida software SPSS

El coeficiente de correlación rho de Spearman entre el rendimiento académico (nota media) y las variables tomadas en consideración para definir el establecimiento de metas, es en todos los casos muy cercano a cero y por tanto muy débil. Asimismo, el nivel de significación (p) es, para todos los casos, muy superior a 0.05. Por tanto, no existe correlación alguna entre el rendimiento académico y el establecimiento de unas metas a sus hijos por parte de las familias, para la muestra tomada en consideración.

Asimismo, en la tabla 4.6 se puede comprobar cómo existe una correlación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre todas las variables independientes, excepto entre la petición por parte de las familias a sus hijos/as para que hagan las cosas lo mejor que puedan y para que hablen de un modo correcto y adecuado. Al igual que se indicaba en el caso de la hipótesis 2, esta falta de correlación entre dos variables íntimamente ligadas muy probablemente se deba a lo limitado de la muestra y debería ser investigado en mayor profundidad.

Adicionalmente a lo anterior, se ha llevado a cabo la prueba de U de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis al objeto de comprobar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico entre aquellos alumnos cuyas familias establecen metas y aquellos otros en lo que esto no ocurre, así como la prueba de Chi cuadrado de Pearson para determinar si existe algún tipo de relación entre las variables que no se explicase por el azar y presentase una significancia estadística. Sin embargo, en todas las pruebas llevadas a cabo se obtuvieron resultados con una significación (p) superior a 0.05, por lo que podría afirmarse que quedaría confirmada la hipótesis nula.

Por tanto, para la muestra considerada no se ha podido establecer una relación de ningún tipo entre el rendimiento académico del alumnado y el establecimiento de metas por parte de sus familias. Se podría afirmar que debido a la escasa muestra y a la contextualización específica del estudio, los resultados expuestos no confirman lo que sí hacen otros trabajos de investigación como el de Bogolin et al. (2003) o Lupart et al. (2004).

4.4 La implicación de los padres en la realización de las tareas para casa de sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico

La hipótesis 4 establecía que “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando los padres se implican en la realización de las tareas para casa”. Al igual que en los casos anteriores, se ha procedido en primer lugar a determinar si existe algún tipo de interdependencia entre la variable dependiente (rendimiento académico) y la variable independiente (implicación en la realización de las TPC), determinándose para ello el coeficiente de correlación de Spearman (ρ).

Tabla 4.7

Correlación entre el rendimiento académico y la ayuda en la realización de las TPC

		Media nota no dicotómica	25_Ayudo a mi hijo/a en la realización de sus tareas para casa
Media nota no dicotómica	Correlación de Pearson	1	-,121
	Sig. (bilateral)		,414
	N	49	48
25_Ayudo a mi hijo/a en la realización de sus tareas para casa	Correlación de Pearson	-,121	1
	Sig. (bilateral)	,414	
	N	48	48

Nota. Salida software SPSS

En la tabla anterior se puede comprobar cómo el coeficiente de correlación rho de Spearman obtenido entre el rendimiento académico (nota media) y la variable que define la implicación por parte de las familias en la ayuda con las TPC es muy bajo y por tanto, la correlación es muy débil. El nivel de significación p es también superior a 0.05. De este modo, puede afirmarse que para la muestra considerada no existe correlación entre el rendimiento académico de los alumnos y la ayuda que las familias prestan en la realización de las TPC.

A pesar de los resultados obtenidos anteriormente, se ha llevado a cabo la prueba de Chi cuadrado de Pearson al objeto de determinar si entre la variable independiente y la variable dependiente existe algún tipo de interdependencia que no se explique por el azar, sino que exista alguna relación y ésta tenga significancia estadística (ver tabla 4.8). Señalar que para poder llevar a cabo esta prueba ha sido necesario, en primer lugar, volcar los datos como frecuencias observadas en una tabla de contingencia.

Tabla 4.8

Pruebas de Chi cuadrado de Pearson de rendimiento académico y ayuda en la realización de las TPC

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	26,541 ^a	16	,047
Razón de verosimilitud	29,825	16	,019
Asociación lineal por lineal	,684	1	,408
N de casos válidos	48		

a. 23 casillas (92,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,63.

Nota. Salida software SPSS

En la tabla anterior puede comprobarse como $p=0.047$, lo que significa que la relación entre esta variable independiente y el rendimiento académico (variable dependiente) es estadísticamente significativa y no se debe al azar.

Por tanto, y de acuerdo con lo establecido en diversas investigaciones (McDermot et al., 1984; Xu y Corno, 1998; Zimmerman y Schunk, 2001), puede considerarse que se verifica la hipótesis formulada “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando los padres se implican en la realización de las tareas para casa”. Es decir, para la muestra considerada se cumple que la ayuda por parte de los padres interviene de un modo positivo en el logro de metas académicas, siendo los hábitos de estudio de sus hijos más efectivos.

4.5 Existencia de comunicación continua entre las familias y el profesorado y su influencia en el rendimiento académico de sus hijos/as

La hipótesis 5 recogía que “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando existe una comunicación continua entre las familias y el profesorado”. En primer lugar se ha procedido a analizar el grado de interdependencia entre el rendimiento académico y la existencia de una comunicación continua entre familias y profesorado. Este análisis se ha llevado a cabo mediante la determinación del coeficiente de rho de Spearman.

Tabla 4.9

Correlación entre rendimiento académico y el conocimiento de los progresos en el centro escolar y la relación con el centro escolar

			Media nota no dicotómica	23_Conozco los progresos en el centro escolar de mi hijo/a	26_Mi relación con el centro escolar es fluida y constante	27_Acudo al centro escolar de forma periódica y no solo cuando existe algún problema
Rho de Spearman	Media nota no dicotómica	Coefficiente de correlación	1,000	,197	,272	,074
		Sig. (bilateral)	.	,176	,059	,613
		N	49	49	49	49
	23_Conozco los progresos en el centro escolar de mi hijo/a	Coefficiente de correlación	,197	1,000	,314*	,350*
		Sig. (bilateral)	,176	.	,028	,014
		N	49	49	49	49
	26_Mi relación con el centro escolar es fluida y constante	Coefficiente de correlación	,272	,314*	1,000	,507**
		Sig. (bilateral)	,059	,028	.	,000
		N	49	49	49	49
	27_Acudo al centro escolar de forma periódica y no solo cuando existe algún problema	Coefficiente de correlación	,074	,350*	,507**	1,000
		Sig. (bilateral)	,613	,014	,000	.
		N	49	49	49	49

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Nota. Salida software SPSS

El coeficiente de correlación rho de Spearman entre el rendimiento académico (nota media) y las variables que definen la comunicación familias-centro escolar es en todos los casos muy débil. Asimismo, el nivel de significación (p) es, para todos los casos, muy superior a 0.05. Por tanto, no existe correlación entre las variables consideradas para la muestra analizada.

Por otro lado, en la tabla 4.9 se puede comprobar cómo existe una correlación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre todas las variables independientes entre sí. Este hecho, al igual que ocurría con la hipótesis 1 puede considerarse como esperable puesto que se trata de variables que están íntimamente relacionadas.

Señalar que adicionalmente a la prueba anterior se han llevado a cabo otras pruebas. Por ejemplo, se ha llevado a cabo la prueba de U de Mann-Whitney y de Kruskal-Wallis para comprobar si existían diferencias significativas en el rendimiento académico entre los alumnos cuyas familias se relacionaban de un modo más cercano y continuo con el colegio y aquellos otros que no, obteniéndose un nivel de significación estadística superior a 0.05. También se ha llevado a cabo la prueba de Chi cuadrado de Pearson por si existiese algún tipo de relación entre el rendimiento académico y las variables independientes que no se explicase por el azar e igualmente, el nivel de significación estadística volvió a ser mayor de 0.05.

Por tanto, para la muestra considerada se confirma la hipótesis nula, no habiéndose podido constatar ningún tipo de relación entre el rendimiento académico y la comunicación continua y fluida entre familias y profesorado. Muy posiblemente, como consecuencia de lo limitado de la muestra y a la contextualización específica del estudio, los resultados alcanzados no concluyen lo mismo que la investigación realizada con anterioridad por Peters (2012).

4.6 Conocimiento por parte de las familias de los amigos de sus hijos/as y su influencia en el rendimiento académico

La hipótesis 6 se definía como “El rendimiento académico de los alumnos se ve favorecido cuando la familia conoce a los amigos de sus hijos/as y a los padres de éstos”. Como primer paso, se ha determinado si existe algún grado de interdependencia entre el rendimiento académico y el conocimiento que tiene la familia de los amigos de sus hijos y de los padres de éstos. Al igual que en las hipótesis anteriores, se ha determinado el coeficiente de la rho de Spearman.

Tabla 4.10

Correlación entre el rendimiento académico y el conocimiento que tiene la familia de los amigos de sus hijos/as y de los padres de éstos

			Media nota no dicotómica	21_Conozco a los amigos de mi hijo/a y a sus padres
Rho de Spearman	Media nota no dicotómica	Coeficiente de correlación	1,000	,041
		Sig. (bilateral)	.	,778
		N	49	49
	21_Conozco a los amigos de mi hijo/a y a sus padres	Coeficiente de correlación	,041	1,000
		Sig. (bilateral)	,778	.
		N	49	49

Nota. Salida software SPSS

En la tabla anterior puede comprobarse como el coeficiente rho de Spearman es prácticamente cero y como la significación estadística (p) es notablemente más elevada que 0.05, pudiéndose afirmar por tanto que no existe correlación entre ambas variables.

Al igual que en la hipótesis 5, se han llevado a cabo algunas pruebas adicionales (U de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis y Chi cuadrado de Pearson) al objeto de poder determinar algún tipo de relación entre las variables que no se debiera al azar pero la significación estadística de los resultados obtenidos siempre ha sido muy superior a 0.05.

A la vista de los resultados obtenidos puede concluirse que, para la muestra considerada, se confirma la hipótesis nula. Por tanto, y al contrario de lo que concluía la investigación realizada por Bradley y Caldwell (2013), no se ha podido constatar relación alguna entre el rendimiento académico y el conocimiento por parte de las familias de los amigos de sus hijos y de los padres de éstos.

4.7 Otros resultados

Adicionalmente a los resultados antes mostrados y relacionados directamente la verificación o refutación de las hipótesis inicialmente postuladas, se han llevado a cabo otra serie de análisis estadísticos cuyos resultados más relevantes se muestran a continuación.

a) Participación en las encuestas y sexo de los padres/madres

Si se analiza el sexo de los padres/madres que han cumplimentado los cuestionarios que sus hijos llevaron a casa se tienen los resultados mostrados en la tabla 4.11.

Tabla 4.11

Cumplimentación del cuestionario por sexo (padres vs madres)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	16	32,7	33,3	33,3
	Mujer	32	65,3	66,7	100,0
	Total	48	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		49	100,0		

Nota. Salida software SPSS

El porcentaje de madres que cumplimentaron los cuestionarios es sensiblemente más elevado (66.7 %) que el de padres, siendo esto habitual en el reparto padre/madre de las funciones relacionadas con la escolarización (Maganto, Bartau y Etxeberria, 2003; Rivero, 2005).

b) Relación entre sexo del alumnado y rendimiento académico

Como se indicó en el apartado 3.5.3, con la finalidad de determinar si existían diferencias significativas en el rendimiento académico del alumnado en función del sexo, se ha realizado la prueba de la t de Student ($n.s.=0.05$), obteniéndose que no existían.

c) Relación entre el comportamiento de las familias y el sexo de sus hijos

Con la finalidad de establecer si existen diferencias significativas en las respuestas al cuestionario por parte de las familias en función del sexo de sus hijos/as se ha llevado a cabo la prueba de U de Mann-Whitney.

En la tabla 4.12 se presentan los resultados obtenidos para aquellas variables para las que se ha obtenido un nivel de significación estadística inferior a 0.05.

Tabla 4.12

Resultados prueba U de Mann-Whitney de sexo del alumnado y variables para las que se ha obtenido una significación estadística

	8_Tengo conversacion es a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	11_Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)
U de Mann-Whitney	177,000	174,500
W de Wilcoxon	528,000	525,500
Z	-2,393	-2,495
Sig. asintótica (bilateral)	,017	,013

a. Variable de agrupación: Sexo hijo

Nota. Salida software SPSS

Por tanto, para la muestra considerada existen diferencias significativas en el comportamiento de las familias en función del sexo en lo que se refiere a las conversaciones diarias y a la estimulación a aprender cosas nuevas. En la tabla 4.13 puede comprobarse como la frecuencia con que las familias (padre/madre) ponen en práctica las variables anteriores es mayor en el caso de las alumnas que en el de los alumnos.

Tabla 4.13

Resultados sexo alumnado frente a conversaciones diarias y estimulación a aprender cosas nuevas

Sexo hijo		8_Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	11_Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)
Hombre	Media	3,81	3,92
	N	26	26
	Desviación estándar	,801	,688
Mujer	Media	4,27	4,36
	N	22	22
	Desviación estándar	1,241	,953
Total	Media	4,02	4,12
	N	48	48
	Desviación estándar	1,041	,841

Nota. Salida software SPSS

Obtenidos los resultados anteriores, se ha considerado interesante determinar si esas diferencias en función del sexo del hijo también están influenciadas por el sexo del progenitor que ha respondido al cuestionario. En las tablas 4.14 y 4.15 se tienen los resultados obtenidos.

Tabla 4.14

Resultados sexo alumnado (padres) frente a conversaciones diarias y estimulación a aprender cosas nuevas

Sexo hijo		8_Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	11_Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)
Hombre	Media	3,45	3,82
	N	11	11
	Desviación estándar	,688	,603
Mujer	Media	4,40	4,20
	N	5	5
	Desviación estándar	,894	,447
Total	Media	3,75	3,94
	N	16	16
	Desviación estándar	,856	,574

Nota. Salida software SPSS

Tabla 4.15

Resultados sexo alumnado (madres) frente a conversaciones diarias y estimulación a aprender cosas nuevas

Sexo hijo		8_Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	11_Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)
Hombre	Media	4,07	4,00
	N	15	15
	Desviación estándar	,799	,756
Mujer	Media	4,24	4,41
	N	17	17
	Desviación estándar	1,348	1,064
Total	Media	4,16	4,22
	N	32	32
	Desviación estándar	1,110	,941

Nota. Salida software SPSS

Analizando los datos recogidos en las tabla 4.14 y 4.15 puede concluirse en primer lugar que tanto padres como madres tienen más conversaciones a diario con sus hijas que con sus hijos y que en el caso de las madres son como norma general más frecuentes que en el caso de los padres, ocurriendo lo mismo en el caso del estímulo para aprender cosas nuevas.

Llamativo es el caso de los padres con las conversaciones diarias, dónde puede observarse una diferencia notable en función del sexo del hijo/a.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el trabajo de investigación han permitido verificar, al igual que hacían las referencias analizadas en el marco teórico, que el rendimiento académico del alumnado se ve favorecido cuando sus padres/madres establecen para ellos unas rutinas que incluyen unos horarios para las comidas, para ir a la cama, para estudiar, para jugar, etc... y cuando les ayudan con sus TPC.

El hecho de que los alumnos/as tengan unas rutinas conocidas parece proporcionarles un ritmo de trabajo provechoso y adecuado que se ve reflejado en el rendimiento académico. Asimismo, el tener establecido en casa un tiempo de estudio diario, no permitiéndoles sus padres/madres estudiar exclusivamente cuando el profesorado o las circunstancias lo exigen, propicia que aprender se convierta en algo habitual en su día a día.

En el caso de las TPC, y al igual que con el establecimiento de rutinas, los alumnos/as que son ayudados por sus padres/madres, mayoritariamente, presentan un rendimiento académico mayor. Como afirmaron Patall et al. (2008), la ayuda con las TPC podían conllevar algunos efectos negativos que podrían producir un descenso en el rendimiento, sin embargo, para la muestra considerada, si bien no puede afirmarse que esos efectos negativos no existan, sí puede concluirse que éstos, en caso de existir, son menores a los efectos positivos producidos.

Por otro lado, y a diferencia de otras investigaciones como las de Bogolin et al. (2003), Lupart et al. (2004), Peters (2012) o Adamski et al. (2013), los resultados de la investigación no han permitido verificar que, el que las relaciones padres/madres-hijos/as cuenten con un lenguaje amplio, el establecimiento de metas por parte de las familias a sus hijos/as, el que exista una comunicación continua y fluida entre las familias y el centro escolar, o que la familia conozca a los amigos de sus hijos/as y a los padres/madres de éstos, favorezca el rendimiento académico.

Estas discrepancias, que han conllevado la no verificación de las hipótesis anteriores, muy probablemente se hayan debido a lo limitada de la muestra analizada y a la contextualización específica del estudio.

Por otro lado, resulta conveniente afirmar que en la investigación se han obtenido algunos resultados llamativos e inesperados como el caso de variables íntimamente relacionadas entre sí que no mostraban ningún tipo de correlación. Esto ocurría con las variables “Establecimiento de rutinas para

comer, dormir, etc... por parte de las familias a su hijo/a” y “Conocimiento por parte de las familias del tiempo que su hijo/a ve la televisión o usa el ordenador” y con las variables “Petición de las familias a su hijo/a para que haga las cosas lo mejor que pueda” y “Petición de las familias a su hijo/a que hable de un modo correcto y adecuado”.

Por último, señalar que, como era predecible de acuerdo con lo establecido en la bibliografía, el porcentaje de madres que cumplimentó el instrumento de medida (cuestionario) fue sensiblemente más elevado que el de padres y que para las variables “Conversaciones diarias de las familias con su hijo/a sobre hechos cotidianos” y “Estimulación de las familias a su hijo/a a aprender cosas nuevas (no solo académicas)”, se identificaron comportamientos diferentes y estadísticamente significativos por parte de las familias en función del sexo de sus hijos/as.

5.1 Futuras líneas de investigación

A la vista de los resultados obtenidos en la investigación, y teniendo en cuenta el hecho de que ciertas hipótesis muy probablemente no se hayan podido verificar por lo reducido de la muestra, una posible línea de investigación futura sería estudiar si con muestras más extensas variarían los resultados obtenidos, pudiéndose asimismo realizar un modelo explicativo o un perfil definitorio de la influencia de la familia en el rendimiento académico.

Otra posible línea de investigación futura podría profundizar acerca del por qué ciertas variables, en principio relacionadas de un modo íntimo, no han presentado en la investigación ningún tipo de relación o interdependencia entre ellas. Señalar que esto también puede deberse a lo reducido de la muestra tomada en consideración.

Del mismo modo, y dado que se han detectado ciertas diferencias en las respuestas al cuestionario empleado como instrumento de medida en función del sexo de los padres, se considera que sería altamente interesante llevar a cabo una investigación en la que se pudiera profundizar en este sentido. Adicionalmente, si se tiene un número suficiente de cuestionarios cumplimentados, no solo se podría analizar las diferencias en las respuestas en base al sexo de los progenitores, sino también en función del sexo de los hijos/as.

Por último, y en relación al ítem inicialmente desechado “número de horas que está con su hijo/a en casa de media”, señalar que su empleo, junto con otros ítems relativos a la vida laboral de los padres/madres (horas de

trabajo diario, jornada continua o partida, etc...), permitirían establecer relaciones entre el rendimiento académico del alumnado y la conciliación de la vida familiar y laboral de la familia. Adicionalmente, se podrían haber llevado a cabo otros análisis para determinar si aquellos alumnos que disfrutaban de una mayor compañía de sus padres en casa tienen unos horarios más marcados (rutinas) y tienen un mayor control del uso de sus ordenadores y móviles, sus padres se implican más en la realización de las TPC o si tienen un mayor conocimiento de los amigos de sus hijos/as y de los padres de éstos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adamski, A., Fraser, B.J. y Peiro, M.M. (2013). Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. *Learning environment Research*, 16, 315-328.

Benson, C.S., Buckley, S. y Medrich, E. (1980). Families as educators: Time use contributions to school achievement. *School finance policy in the 1980's: A decade of conflict*, J. Guthrie (Ed.). Cambridge: Ballinger.

Bhanot, R.T., y Jovanovic, J. (2009). The Links Between Parent Behaviors and Boys' and Girls' Science Achievement Beliefs. *Applied Developmental Science* 13(1), 42-59.

Bogolin, L., Harris, L. y Norris, L. (2003). Improving student writing through the use of goal setting. *Master of Arts Action Research Project*. U.S. Illinois: Saint Xavier University.

Bradley, R.H. y Caldwell B.M. (2013). Children: A Study of the Relationship between Home Environment and Cognitive Development during the First 5 Years. *Home Environment and early cognitive development*.

Callahan, K., Rademacher, J. A., y Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.

Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.

Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.

Clark, R. M. (1990). Why disadvantaged students succeed: What happens outside school is critical. *Public Welfare*, 17-23.

Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.

Cooper, H., Lindsey, J., y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.

Cooper, H. Lindsey, J. y Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.

Del Moral, M.E. y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor. Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister*, 23, 59-69.

Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.

Epstein, J. L., Simon, B. S., y Salinas, K. C. (1997). *Involving parents in homework in the middle grades*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Epstein, J. L., y Van Voorish, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.

Epstein, J. (1987). Parent involvement: What the research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119-136.

Epstein, J. L. (1988). *Homework practices, achievements and behaviours of elementary school students* (Report No. 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.

Fite, P.J., Cooley, J.L., Williford, A., Frazer, A. DiPierro, M. (2014). Parental school involvement as a moderator of the association between peer victimization and academic performance. *Children and youth services review*, 44, 25-32.

Ghazarian, S. R., y Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 23-35.

Gill, B.P. y Schlossman, S.L. (2004). Villain or Savior? The American discourse on homework, 1850-2003. *Theory into Practice*, 43, 174-181.

González-Pineda. J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.

González-Pineda, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.

González- Pineda, J.A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-4.

Hartman, E. y Haavind, H. (2013). Mothers as teachers and their children as learners: A study of the influence of social interaction upon cognitive development. *Communication in Development*, 24, 129-150.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., y Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.

Huh, J., Delorme, D.E. y Reid, L.N. (2006). Perceived third-person effects and attitudes on preventing and banning DTC advertising. *Journal of Consumers affairs*. 40(1), 90-116.

Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia referidos a ESO y correspondientes al año 2012. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>.

Jacobs, J. E., y Bleeker, M. M. (2004). Girls' and Boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, 5-21.

Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. y Spinath, F.M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and instruction*, 23, 43-51.

Kim, K. y Rohner, R.P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 23-43.

Leone, C. M., y Richards, M. H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 531-548.

Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., y Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207-227.

Lupart, Cannon & Telfer (2004). Gender differences in adolescent academic achievement, interests, values and life-role expectations. *High Ability Studies*, 15(1), 26-42.

Martínez, R. A., y Álvarez, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

Maganto, J. M., Bartau, I. y Etxeberría, J. (2003). La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 160-183.

McDermott, R. P., Goldman, S. V., y Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.

Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Nunes, P. Oliveira, P. Fonseca, J.L. Monteiro, J.E. y Albuquerque, J.H.A. (2014). Study habits and parenting styles: correlational study. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(2), 337-345.

Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2013. Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes. Gobierno de España. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

Okagaki, L., y Luster, T. (2005). *Research on parental socialization of child outcomes: Current controversies and future directions*. Parenting: An Ecological Perspective. Mahawah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015). Informe PISA 2012. Recuperado de: <http://www.pisa.oecd.org/>.

Patall, E. A., Cooper, H., y Robinson, J. C. (2008). Parent Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039-1101.

Peters, M.J. (2012). Parental Involvement: How Much Is Enough and What Can Schools Do to Encourage It?. Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2067255

Pomerantz, E. M., y Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.

Redding, S. (1991). Alliance for achievement: An action plan for educators and parents. *International Journal of Educational Research*, 15, 147-162.

Rivero, A. (2005). *Conciliación de la vida familiar y laboral: situación actual, necesidades y demandas*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad.

Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 343-351.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181-214). New York: Cambridge University Press.

Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, 385-409.

Shumow, L. (1998). Promoting parental attunement to children's mathematical reasoning through parent education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 109-127.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., y Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Research report RR356): Institute of Education, University of London.

Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84.

Taylor, R.D. (1994). Risk and resilience: Contextual influences on the development of African-American adolescents. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (119-130). Hillsdale, NY: Earlbaum Associates.

Walberg, H.J. y Wallace, T. (1992). Family programs for academic learning. *School Community Journal*, 2(1), 12-27.

Welch, S. y Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Chicago: Dorsey Press

Xu, J., y Corno, L. (1998). Case studies of families doing third grade homework. *Teachers College Record*, 100, 402-436.

Xu, J. (2008). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal*, 109, 82-95.

Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2001). *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXO I. CUESTIONARIO

Instrucciones:

El objetivo de este cuestionario es analizar la relación existente entre el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y la implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presenta una lista de afirmaciones. Señale su grado de acuerdo o desacuerdo teniendo en cuenta que 1 se corresponde con muy en desacuerdo y 5 a muy de acuerdo.

Le informamos de que no hay respuestas correctas ni incorrectas, así que le solicitamos que sea sincero.

Cuestiones:

1. Curso académico de su hijo/a:
2. Año de nacimiento de su hijo/a:
3. Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐
4. Sexo de su hijo/a: Hombre ☐ Mujer ☐
5. Nota media de tu hijo/a en el último trimestre (escala 1-10):
Legua: Matemáticas: Inglés:
6. Número de horas que estudia su hijo/a a diario de media (entre semana/fin de semana):
7. Número de horas que está con su hijo/a en casa de media (entre semana/fin de semana):

		Desacuerdo		→	De acuerdo	
		1	2	3	4	5
8	Tengo conversaciones a diario con mi hijo/a sobre hechos cotidianos	1	2	3	4	5
9	Comento con mi hijo/a regularmente noticias, libros, periódicos, revistas, programas de televisión, etc...	1	2	3	4	5
10	Visito con mi hijo/a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, eventos culturales, etc...	1	2	3	4	5
11	Estimulo a mi hijo/a a aprender nuevas cosas (no solo académicas)	1	2	3	4	5
12	Tengo establecido un tiempo de estudio en casa para mi hijo/a	1	2	3	4	5
13	Tengo preparado para mi hijo/a un sitio tranquilo y bien iluminado para estudiar	1	2	3	4	5

		Desacuerdo		→	De acuerdo	
14	Tengo establecidas para mi hijo/a unas rutinas diarias para comer, dormir, estudiar, etc...	1	2	3	4	5
15	Tengo intereses comunes con mi hijo/a como aficiones, juegos, etc...	1	2	3	4	5
16	Pido a mi hijo que estudie en lugar de ver la televisión o estar con el ordenador o con el móvil	1	2	3	4	5
17	Pido a mi hijo/a que sea puntual	1	2	3	4	5
18	Pido a mi hijo/a que cumpla las reglas que se han establecido en la familia	1	2	3	4	5
19	Solicito a mi hijo/a que haga las cosas lo mejor que pueda	1	2	3	4	5
20	Pido a mi hijo/a que hable de un modo correcto y adecuado	1	2	3	4	5
21	Conozco a los amigos de mi hijo/a y a sus padres	1	2	3	4	5
22	Conozco el tiempo que mi hijo/a ve la televisión o usa el ordenador	1	2	3	4	5
23	Conozco los progresos en el centro escolar de mi hijo/a	1	2	3	4	5
24	Conozco los progresos fuera del centro escolar de mi hijo/a (actividades de ocio, extraescolares, etc...)	1	2	3	4	5
25	Ayudo a mi hijo/a en la realización de las tareas para casa	1	2	3	4	5
26	Mi relación con el centro escolar es fluida y constante	1	2	3	4	5
27	Acudo al centro escolar de manera periódica y no solo cuando hay algún problema	1	2	3	4	5
28	Acudo o he acudido alguna vez a una escuela de padres o taller de formación de padres	1	2	3	4	5

ANEXO II. CARTA A LAS FAMILIAS

Estimadas familias,

En primer lugar me presento: mi nombre es Jesús Sánchez Jiménez y soy alumno del Máster de Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Loyola Andalucía. Durante dos periodos de este curso he estado realizando prácticas en el Centro Salesiano de la Santísima Trinidad con la finalidad de completar mi formación.

Como parte del Máster que curso, me encuentro desarrollando en la actualidad un estudio de investigación con el que pretendo analizar las relaciones existentes entre el rendimiento académico del alumnado y la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las familias.

Para el desarrollo del citado estudio, me es necesario recopilar información mediante la cumplimentación de unos cuestionarios por parte suya y del alumnado. Dichos cuestionarios serán tratados de un modo estrictamente confidencial y con la única finalidad de completar la investigación. El estudio, una vez finalizado, será puesto a disposición del centro y podrá ser consultado si resultase de su interés.

Por ello, les ruego que pudieran cumplimentar el cuestionario que acompaña al presente escrito y lo devuelvan al colegio a través de sus hijos.

Les agradezco por adelantado su colaboración e interés.

Atentamente,

Jesús Sánchez Jiménez